

創価大学教育学会2022年度定期総会
記念講演

牧口常三郎は教師と子どもの関係をどのように考えたのか

東洋哲学研究所委嘱研究員・創価大学非常勤講師
岩木 勇 作

はじめに

本日は、講演の機会をいただき誠に光栄である。はじめに、なぜ本講演で「牧口常三郎は教師と子どもの関係をどのように考えたのか」¹というタイトルを掲げたのか説明をしておきたい。もちろん、直接のきっかけは記念講演の依頼であるが、一方で私の内的関心として持ち続けていたテーマでもあった。大学院生時代から、教育者と被教育者の関係がどのようにして形成されていくかに関心をもっており、修士課程では、明治期以降の近代学校教育で被教育者の一般的な呼称として通用していた「生徒」が、「生徒」と「学生」との呼称に分節化した理由について研究した²。呼称は、待遇や関係性を示すものであり、関係性を作るものでもであると考えたからである。博士課程では、現代でも使用されている教育者の呼称「先生」に着目しつつ、近代学校教育制度以前（師匠と弟子）と以後（教員と生徒）の関係性について歴史的言説を基に比較し、近代学校教育制度下における師弟関係の変容と再構築の様相を研究した³。どちらも教育者と被教育者の関係性についての研究である⁴。

また私は、牧口常三郎⁵に対しても関心をもっており、1931（昭和6）年に出版された『創価教育学体系』第2巻の価値論と、戦後に出版された補訂版の『価値論』を全文比較し、それぞれの位置づけを考察した「価値論形成史の試み—牧口常三郎と戸田城聖—」（『創大教育研究』第26号、創価大学教育学会、2016年）や、教育運動から宗教運動へ推移したプロセスを入信ではなく、牧口自身の教育学的論理から解釈した「創価教育学体系の教育学的論理からみた宗教の必要性」（『創価教育』第13号、創価大学創価教育研究所、2020年）を執筆している。

牧口の学術的処女作である『人生地理学』（文会堂、1903年）は、人生と地理現象の関係性に着目したものであるし、創価教育学の原理と位置づけられる価値論は、まさしく関係性についての論といえる。したがって牧口が教師と子どもの関係をどのように考えたのかは、牧口研究においても非常に興味をそそられるテーマとなる。幸いにも記念講演として、当該テーマをまとめる機会をいただいたので、中途報告ではあるが今後の参考に供したい。

本稿タイトルの「どのように考えたのか」には2つの意味を持たせている。1つめは、牧口は教師と子どもの関係をどのような論理で導き出したのか、である。これを明らかにすることで、牧口だったら教師と子どもの関係をどのように考えるだろうかという思考の手引きを入手することが出来るだろう。2つめは、牧口はいかなるメタファー（隠喩）を以て教師と子どもの関係を捉えたのか、である。古来から教育の関係は「羊飼いと羊」「庭師と植物」「書き手と白紙」「売り手と買い手」のように様々なメタファーによって表現されてきた。これは、それぞれの教育観による関係性の認識を示したものとも受け取れるが、新しい関係性を創出する行為と解釈することも可能であろう。牧口が教師と子どもの関係性を如何なる論理を以て導き、

創出していったのか。この問いに答える牧口の所論を、Ⅰ. 教育機関（教師）の進化論的考察、Ⅱ. 教育観・教師観の比較検討、Ⅲ. 教育方法の準備・序説としての「教育態度論」の順で確認し、考察していく。

Ⅰ. 教育機関（教師）の進化論的考察

1. 教師の特有の使命・独特の領域とは

牧口は、1932（昭和7）年に出版された『創価教育学体系』第3巻の第4編教育改造論において、教師の使命・教師の領域とは何か、と「教育」の明確なる概念を獲得するために進化論的考察を行っている。教育組織（機関）の変遷に着目し、教育方法の進化の最終原因は被教育者の数の増加と結論付けている⁶。牧口は、考察するに当たって次の様な認識を持っていた。以降、原文テキストを引用しながら牧口の所論を見ていく。

教育活動の中心機関とされて居る教師は如何なる仕事を以て其の特有の使命となして、社会の附託に酬ゆべきか。社会は教育事業中の如何なる部分を以て教師の独特の領域となして之に任じ、如何なる部分を以て補充し擁護して其の完全を期すべきか。凡そこれ等に対する明確なる認識は假令直接に教育に携らずとも、苟しくも教育の改造に容喙せんとするもの、先づ以て為して置かねばならぬ所である。

被教育者を学徳の高い人格に接近せしめて置けば自然と不知不識の裡に感化されて立派な人格となるといふ様な素朴なる教育観を以て漫然と教育事業を批判し評価する様では何時まで経つても完全なる教育制度は得られまい。明確なる認識を欠いて居るものがいくら集まって教育改革を論議すとも群盲の巨象に対する如くで、船頭多くして船山に上るの結果を見よう。恐るべきである。此の明確なる概念を得る為には教育事業進化の過程を一瞥するを要する⁷。

牧口は教師を教育活動の中心機関ではあるが、その全体とは見做していない。社会の教育事業全体から見た場合、どこに教師特有の使命・領域があるのかを明らかにし、明確な教育観を取得しようとしていることが窺える。

2. 進化論的考察

牧口は、教師の仕事⁸を考察するに当たって、「教育」概念を明確にするために、教育機関の進化論的考察を行っているが、それは見出した真理に価値があるかどうかを論証する最もよい方法として考えられていた⁹。ここで、牧口の進化論的考察について確認しておきたい。

進化論的考察とは平面的に構成した観念を時間といふ縦断面より更に観察して、その大勢を見渡すことである。現代に於ても人々の種類（其経験進歩の如何）によつて種々なる思想がある。併し先見の明あるものは少数で、他の多数はこの少数の先達者に引きずられて或る時期を待つて、その思想が理解され、これに共鳴するものである。故に其の当時に於ては少数者の称へる奇異なる思想であつても、時期を経過するに従つて、聽ては一般民衆の共通思想となるものである。故に斯の如き思想の流れる方面が、解つて来れば、やがて以後の到達点の見通しがかぬとしても、其の来るべき将来に於て向ふべき方向だけは、一般の人にも判る訳である。

要するに現代に行はるゝ、総べての教育事実を空間的に広く見渡し、遺漏なき基礎の上に、思想の系統を組織し、之で自己が確信する丈の根拠を得ると共に、他人にも承認し得る迄に準備した上、尚且つ之を補ふに、時間的に思想の進化する流れの方面と、変遷の道程とを詮索し、以て自他に承認せざる能はざるの根拠を得しめることによつて、初めて科学的系統的の教育学となるものである¹⁰。

ヴァインデルバントは『哲学概論』において、スペンサーの進化論的考察は「進化」自体に価値があるという前提から出発しているという批判を加えているが¹¹、牧口は、むしろ積極的に「進化」に価値を認めている。考察の内容から言えば、歴史社会学的考察と称しても良さそうではあるが、牧口は見出した真理に価値があるかどうかの論証として「進化論的考察」を用いていることに注意されたい。

3. 教師の仕事の歴史の変遷

ここからが教師の進化論的考察である。教育事業の歴史の変遷から、各期毎の教師の仕事を設定していく。

教師の仕事は時勢の進歩に応じて変遷して居る。現代の教師は小学から大学まで、之に対照して大いに反省しなければならぬ。印刷出版は進歩し図書は価額は低廉となつた現今に於て、今も尚ほ原書、種本の伝授をその本務と心得て居るのは不経済至極である。以上の記述を概括して左の四期とする。

第一期 知識の伝授を本務とした時代。博覧強記が此時代に於ける教師の重要価値で、印刷術の発達しない時代には記憶のよいものが一番尊重された。印刷術発達の初期にあつては、多くの珍書の蔵書家に教権が遷つて居る。

第二期 同じ知識の伝授にしても理解、記憶に便なる様に整理することに骨折つた時代。即ち教材の選択と共に排列までも教師の手に委ねられた時代。印刷術の進歩に連れて教科書が現はれて来た。講義のノートはこの時代の遺物である。

第三期 知識の選択排列等が教師の手より教科書編纂の学者的階級に遷り、教師の力は教材の選択排列よりは被教育者の理解、記憶、応用の指導に注がれる様になつた時代。但し未だ書物に駆使されて居る時代。

第四期 自然現象、社会現象の生活環境に直接観察をなさしめ、その研究手引として教科書を駆使する様に学習指導をなす時代。即ち国語読本の如きも表現形式の類別を提供する経済的手段として使用させる時代¹²。

第一期から第四期に変遷するまでに、教師の仕事が知識伝授の全般から、より専門的に分化している。とりわけ、第三期では教材の選択配列は学者の仕事になり、教師の仕事は被教育者の理解・記憶・応用へ移っている。第四期に至っては、自然現象、社会現象の直接観察によって被教育者が知識を自ら構成できるよう指導することが教師の仕事となっている。

4. 教師の位置づけ

このように教師の仕事の変遷を見たとき、教師の位置づけは次のようなものになる。

斯く教師の位置を進化論的に観察するときは、少なくとも左の三期の変遷を認めること

が出来るであらう。

第一期 直接教科の材料として教壇上に立ち、知識道徳の包蔵者を以て任じ、書籍を唯一の教具となし、口舌の手段を以て訓話註釈解説をなして知識技能の伝授をなしたる時代。

第二期 書籍の釈解を主とするにvariしないが、これが説明の手段として、口舌の外に絵画、実物、標本、模型等の一つ一つを教壇に持ち運んだ時代。

第三期 自然的、社会的環境そのままを教科の舞台となし、教師自らも其の中の傍観的一輔導者として、忠実に謙遜に被教育者直接の経験交際の媒介をなす時代¹³。

教師の仕事の変遷に伴い、教師の位置づけ、つまり教師と子どもの関係性も変わっていくことが示されている。教師の位置づけは第一期～第三期の変遷があるとし、第一期「教師（教材）—子ども」、第二期「教師—教材—子ども」、第三期「自然的・社会的環境（教材）—子ども…教師」と教師自体が教材となる時代から、自然的・社会的環境を教材として直接子どもが経験・交際をする、そのサポートをするのが教師という時代へ変遷している。

以上の進化論的考察では、教師が教育事業のすべてを担っていた時代から、より専門的に分化した教師の仕事の特定領域が見出されていく過程と、それに伴い、教師が教育事業の主體的な位置づけから交代し、子どもが教育の主体となり、教師はそのサポートに位置づけられるようになったことが明らかにされている。牧口はこの考察を踏まえて、「今後の教師の使命は寧ろ教へ方の上手、即ち教材の運用、児童の理解の徹底、記憶の徹底、その応用の徹底といふことにあらねばならぬ。」¹⁴、「此の進化の過程を考へるならば、教師に於ても無駄な労力を使ふことを止め、学生生徒の学習力の節約を図らねばならぬ」¹⁵と述べている。

5. 教育の将来を予想

更に牧口は、将来の教育までも大胆に予想している。

右の如く観察してこゝに至れば将来の教育に於ては、大いに教師の労力の軽減を図ると同時に、なほ教師の数迄も軽減しなければならぬ時代が来はせぬかと余は思ふものである。其の意味は例へば地理、歴史の如き將た其の他の教科の如きは、もし講義録様の物を与へ、自宅で学習させるやうな方法が出来て、而かも其の文章は平易になり、学生の今迄に得た読書力に依つて、理解が出来る程度に書き碎かれるならば一定の時間教師が付いて居て指導する必要もない事にならうといふのである。さうなつたならば教師は分り切つた教材を敷衍する必要もなく、教科書の理解、応用等を指導するだけの役になり一々各学科に教師が付いて居なくてもよいことになるからである。将来は各学科に一人の教師が必ずなければならぬといふ今の制度は改まり各学校共に重要な数人、或は数学科に一人といふ風になつても相当の成績を挙げ得ることになりはせぬか。一定の時間に必ず一人の教師が居なければならぬといふ是迄の慣例は価値の意識が明確に教育に導入され、自学自習の方法が貴重なりといふことが認められ、学校の制度が一変する時代には、全く改良されることになるであらう。此の時代は教育の経済上からいつても臆て来るべきものであると余は信ずるものである¹⁶。

牧口は、教育事業について進化論的考察を行った上で、更にその将来を予測する。まず教師の労力軽減を図ることによって教師の数が減ることになる。そして自学自習の方法が改良され

ていくなれば、教材の理解・応用の指導などが教師の専門領域となり、各学科の学習に一々教師が付いている必要もなくなる。極端に言えば、教師の労力は最小化し、被教育者の活動力が最大化される、こういった学習者主体の教育の時代が来ることを予期していた。

II. 教育観・教師観の比較検討

1. 「素朴なる教育観」の批判

『創価教育学体系』第3巻において牧口は、教師の仕事に対して進化論的考察を行い、「教育」概念を明確にしていたが、次いで1934（昭和9）年に出版された『創価教育学体系』第4巻の第1篇の教育方法論緒論では、教育観・教師観の比較検討によって「教育」概念を捉えていく。教育機関（教師）の進化論的考察は第4巻方法論の予備的考察として位置づけられる¹⁷。比較検討を第4巻第1篇第2章中で行っているの、下記でその目次を示す。

第一篇 教育方法論 緒論

第一章（省略）

第二章 教育方法論建築の基礎に横はる先決問題

第一節 虚妄なる個性観

第二節 不可能の空想と可能の現実との錯覚

第三節 教育方法といふ普遍妥当の真理が成り立つか

第四節 詰め込み主義か啓発主義か 知識の構成か興味の喚起か

第五節 教育本質の正認による精神的革命と教育活動の転向

第1篇第2章において教育方法を建設する前に片付けて置かなければならない問題を4つに分けて検討しているが、その検討の総括として「自分は何を為すべきかの使命さへも、自覚し得ざる教師が、人を教へんとすることは以ての外であることを、教師自身が自覚すると共に、教師を更に指導監督するもの、他覚もまたまことに緊急である。（中略）素朴なる教育観に依つて、漫然この最大至難なる人材養成の事業に携はつて居るのは、羅針盤も持たぬ無免許の航海士の寄集りが、渺茫たる大洋を当てどもなく航行するのに等しい。それが為めに現在の行詰りに懲りて居る吾々が、将来の教育を改善するには、枝葉末節の小刀細工よりは、何よりも先づ根本観念を把握して、自発的活動の原動力としなければならぬ。」¹⁸と述べている。先んじて結論すると、この「羅針盤」に位置づけられるのが創価教育学の教育態度に他ならない。

第2章第1節～第4節の詳細を知りたい方は、是非原文を読んでほしいが、ここではその要旨を簡単に述べておく。第1節では、教育観としての個性尊重に対する批判を行っているが、まず「個性尊重」する前に、「個性」とは何かを明確にすべきであると問題提起している。言うまでも無く「個性」の定義によって尊重する内容は異なる。そして「個性」の教育が個別の方法を意味するのであれば、順序としては全体（共通性）の方法の確立が先で、個別の方法はその後に検討されるべきであるとする。第2節では、教育観としての人格教育に対する批判を行っている。優れた人格者が教師となれば、教育はすべてうまくいくという言葉に対して、学校教育を担当する人員をすべて完全無欠の理想的教師で揃えようというのは、空想であるとする。第3節では、普遍妥当の真理について言及。教育において普遍妥当の真理は成り立たないという言葉に対してそれは誤解に基づく認識であると批判している。第4節では、教育観としての知識伝達に対する批判を行い、教育の本質が知識注入主義でなく、啓発主義・学習指導主

義であるならば、教師は自らの研究方法に対して見識を持つべきであり、もし教師が模範とならなければならないと言うならば、それは研究法の模範であると言及する。

2. 牧口常三郎の教育観・教師観

以上の第2章第1節～第4節までは従来の教育観・教師観に対して批判しつつ、第5節では比較検討の結果として牧口が導き出した教育観・教師観を次のように述べている。

以上の考察が多少にても、役立つとしたならば、従来の素朴なる教育観乃至教師観には精神的革命を来し、従つて教師の主観的地位に一大変動を来すとともに、今後の教育に対する研究乃至施設の態度に一大転向を余儀なくせしめると思ふ。要約すれば、

一、教師は知識の受け売りといふ安つばい小売商人よりは、子弟の学習乃至生活の指導をなす精神的技術者となり。

一、物質的素材を対象として即席に利と美との物的価値を創造せんとする技術乃至芸術に比し、万物の霊長として生長しつゝある人材を相手とし、永久の計画を立て、それ等に物的価値を創造する力を有する所的人格価値の創造を指導する人間最高級の技術乃至芸術と教育なるわけ。

一、従つて一般教師が烏滸がましくも子弟の進路の目標となり、模範となるといふが如き、素朴な観念を持つのは以つての外の妄想であり、自も修養を怠らず、子弟を率ひて理想に向つて精進することであり、己が聖賢の業を気取るが如きは潜越の至りといはねばならぬ。子弟の前には出来もせぬ責任を教師に負はせて、おだて上げながら、其实軽蔑し冷遇をなしつゝある社会の錯覚も、知らず識らずの間に自他共に虚偽の生活を容認することとなるのは、却つて為さざるに如かぬ東洋流の弊害である。

一、従つて教師は自身が尊敬の的たる王座を降つて、王座に向ふものを指導する公僕となり、手本を示す主人ではなくて手本に導く伴侶となる。

一、従つて教師は知識の詰め込みは書物に譲つて、子弟自身が知識せんとする働きの補助役となる。

自分が研究法を理解せずして如何して子弟の研究法の指導が出来るか。教師が人格的模範を示すことを要すとせば、それは先づ研究法の模範でなければなるまい。それさへも出来ぬ癖に、それ以上の研究の成果としての模範などは到底及びもない事たるを自覚せねばならぬ¹⁹。

牧口は「従来の素朴なる教育観乃至教師観」と言っているが、これは従来の教育観及び教師観は単純で反省を経ておらず、かつ研究も加えられていないと批判している訳である。牧口は進化論的考察や従来の教育観・教師観の比較検討を経て、「教育」概念を吟味し、自らの立場を明言した。それが上記の5項目である。この項目自体も要約的ではあるが、分かりやすく次のようにまとめてみた。①教師は、子どもの学習・生活の指導を行う技術者、②教育とは、成長しつゝある人間を対象とした人格価値の創造を指導する技術・芸術。この2項目を前提として、次の3項目が導かれている。③教師が目標・模範であると考えるのは妄想であり、これは結果的に虚偽の生活を容認することになる、④教師は、手本（模範・目標）ではなく手本に導くパートナー、⑤教師は、子どもが自らの力で知識を構成することのサポーターである。この5項目は、当然のことながら教師に、子どもが学習・生活をより良くする（研究する）ことを指導するだけの研究法の理解を要請している。これが、牧口が結論として導いた教育観・教師

観である。

Ⅲ. 教育方法の準備・序説としての「教育態度論」

1. 「教育態度論」とは

I. 教育機関（教師）の進化論的考察、II. 教育観・教師観の比較検討を経て、「教育」概念を明確にした牧口は、自らの見解を前述の5項目で示した。その上で、「教育態度論」では、比較検討の材料となったそれぞれの教育観・教師観をどのように位置づけるかを考察している。「教育態度論」は、既刊の『創価教育学体系』第1巻～第4巻には収録されていない。「教育態度論」は、1934（昭和9）年の『創価教育学体系』第4巻の広告に第5巻の目次として示され、また1937（昭和12）年の『創価教育法の科学的超宗教的実験証明』に掲載された第5巻の目次にも示されている。

『体系第四巻』奥付広告には、「創価教育学体系第五巻／教育方法論（下）第四篇 学習指導即教導論／第一章 教導と学習／第二章 創価作用の指導法／第三章 評価作用の指導法／第四章 評価標準法／第五章 認識作用の指導法／第六章 不良性の善導法／第七章 宗教教育問題／第八章 教導段階論／第九章 学習指導態度論／第十章 学習指導程度論／第十一章 学級経営論／第十二章 学校統督論／附設 創価教育学形成小史」²⁰とある。

『創価教育法の科学的超宗教的実験証明』には、「技術的方法論…学習指導論…（第五巻）（近刊）／（第五巻内容）／信用確立論／指導態度論／認識法指導論／評価法指導論／評価標準論／創価法指導論／生活指導論／不良性善導論／宗教教育論／教導段階論／教導程度論／学級経営論／学校統督論」²¹とある。

『新教』²²に掲載された「創価教育学講座（第二講）」のタイトルには「教育の態度を論ず——指導態度と学習態度——」とあり²³、以降の第3講～第6講には「教育態度論」のタイトルが付いている²⁴。『創価教育学体系』第5巻に収録予定だった「学習指導態度論」「指導態度論」が、『新教』において「教育態度論」として掲載されたことが窺える。現在刊行されている『牧口全集』第9巻には、第2講から第6講（完結）が収録（8～51頁）。

『新教』第6巻第1号（日本小学館、1936年1月刊）が近年発見され、『牧口全集』未収録分の第1講（『新教』第6巻第1号、58～59頁）および要項（同90～91頁）が『創価教育』第4号（創価教育研究所、2011年3月刊）の資料紹介で公開された。「教育態度論」の第6講末尾では「教育態度論を結ぶに当つては、従来の教育態度と創価教育学のそれとの比較対照が必要と思ふが、それは本誌本年一月号に要項を掲載したれば参照せられたい」²⁵と述べており、『牧口全集』第9巻収録分のみでは「教育態度論」の全体像は不明なままだったことが分かる。2011年の資料紹介によって、ようやく『新教』連載の「創価教育学講座」の全体が把握できるようになり「教育態度論」も完結した形で理解することが出来るようになった。

『新教』第6巻第1号に掲載された創価教育学講座第1講に関しては、『創価教育学体系』発表の1930（昭和5）年から1935（昭和10）年までに牧口が提唱した科学的教育学、教育・宗教革命、教育学原理としての価値論といった所論が、要約的にまとめられている。創価教育学講座のイントロ部分であり、「教育態度論」の内容自体は、第2講から始まる。『新教』第6巻第1号掲載の文章で特に重要なのは、従来の教育態度と創価教育学の教育態度を比較対照した「要項」である。牧口自身も第6講で「教育態度論を結ぶに当つては、従来の教育態度と創価教育学のそれとの比較対照が必要と思ふ」と言及しているので、その順序に倣って確認していこう。

牧口は、教育観あるいは教育思想の問題を、教育実践上における教育態度の問題に還元して論じている。教育実践において教育観・教育思想は、教育態度に現れるという解釈も可能だろう。まずは牧口の教育態度の位置づけを確認しよう。

教育の方法を議する前に、先づ教育すべき心構へ、即ち態度を決めなければならぬ。教育の目的は既に決つたとしても、人間の一生を見通しての遠大なる究竟目的であれば、この目的だけを見詰めて漫然と走り出すことは、梶を忘れて大洋へ乗り出すか、乃至は道案内者なしで密林へ別れ入るやうなものである。是に於てか教育法の探求に当つて、先づ以てその進路を見出す準備としての教育の態度を決定するが為に、数百年に亘る長い論争が続けられて今日に至つたが、徒らに問題の全体を対象とせず、その中の一小部分の問題に執着して、甲論乙駁を重ねたのみで、共倒れの観を呈するに過ぎない。暗中模索の不安生活は教育社会に毫も除去されて居ないのがその証拠である²⁶。

教育目的が定まったとしても、その目的が遠大である場合、進路を見出す準備として教育態度を決定する必要があるという。『創価教育学体系』第4巻で、素朴な教育観では、「羅針盤も持たぬ無免許の航海士の寄集りが、渺茫たる大洋を当てどもなく航行するのに等しい」²⁷と述べているが、創価教育学の教育態度はまさしく方向・進路を示す「羅針盤」に当たる。

2. 教育態度と学習態度

牧口は、教師の教育態度を二種に区別した。それが子どもの学習態度に「受動的態度」と「発動的態度」として反映されるとする。「教育態度論」の重要箇所であるため、しっかりと原文で確認しておきたい。

校外教授として学級児童を野外に連れ出す場合に、教師が「自分の後へ付いて来い」といふ態度で引率するのと、予め行先を指し示すのみならず、行つてから「如何なる事をなすか」と、作業の目的までも明かにして、予め用意せしめると、二種の態度を区別することができる。之は教導の仕方に於ける巧拙の両端と見做して差支へない。而してその中間に無数の階級が挿入されるであらう。之に対応して、児童の学習態度が自ら定つて来る。全くの無意志なる機械の如き受動的態度となるのが一端で、目的を定めて行動を起すに就ては、それに達する方法手段は一切自発的に工夫するといふのが、他の端。その間に無数の等差が介介することになる。これ等の階級が、即ち目的達成の可能力の階級で学習法の巧拙とは即ちそれである。

被教育者の学習態度と、教育者の学習指導の態度との、この照応した対象が、吾々の意識に上つて来る。被教育者たる児童を「受け身の態度におくかまた発動的態度たらしめるか」即ち教師は舞台面たる教壇上に於ける舞踊者の態度になり、児童をば、それを鑑賞して受納せしめる観客の態度にならしめるか。

教師の指導の態度は直に子弟の学習の態度に反映する。親の親切の程度が過ぎ甘やかして育てられた一人息子の独立心が極度に圧縮されて、遂に怯懦無能の木偶漢と、出来上るのはその一例である。故に此の両者は教育作用といふ一体の両面にして離すべからざる因果関係のものである。

教師の働く教導作業と、子弟の働く学習作業とが、互に照応し協調し、琴瑟相和すといふ調子になつて進行しなければ、教育の目的は達せられない。この場合に於てどこまでも

教師は歌ひ手、子弟は踊り手であり、如何なる場合に於ても教師が舞踏をなし、子弟を歌ひ手としてはならず、なほ更、歌踊共に教師の独り舞台で、子弟を観客とする様になつては、全く失敗に終るであらう。そして又、最初こそ教師が歌ひ手とはなれ、次第に手を締め、遂に歌踊共に子弟に委ね、あとははやし方に廻り、舞台面では被教育者に十分な活動力を発揮させる事にしなければならぬ。十分な練習を積んだ晴れの舞台に、子供等が踊り出すことを意気込んで居る運動会などへ、依然として教師が飛び出して来て、世話を焼き過ぎ、子供等の自発活動を妨げる上、参観父兄の興をさますが如きは夢中になつて居る受持教師よりは、之が統督する学校長の先づ以て警戒すべき所である²⁸。

教師の教育態度の二種を分かりやすく表現するならば無目的無計画の態度（拙）と有目的有計画の態度（巧）となる²⁹。これらの教育態度は「巧拙の両端」と位置づけられており、両者の間には無数の段階がある。これらの教育態度に対応する形で、「受動的態度」あるいは「発動的態度」が子どもの学習態度に反映される。

子どもを、全く意志のない機械的な受動的態度におくのか、目的を定めてその達成方法をすべて自発的に工夫する発動的態度におくのか。上述の教育態度と学習態度の因果関係を教師は認識し、コントロールする必要がある。そして、教師と子どもの関係を、「歌い手（→囃子方）」と「踊り手（→歌い手・踊り手）」の関係で説明している。教育現場を舞台になぞらえ、最初は、教師は歌い手を担い、子どもは踊り手を担う。習熟するにつれて、子どもに歌も踊りも委ねて十分に活動力を発揮させ、教師は囃子方にまわる。最終的に教師は伴奏役となっていくのである。教師が主役となって子どもの活動力を奪ってはならない。このように教師には、子どもをいかに「発動的態度」たらしめるか苦心し関係を調節していくことが求められている。

3. 諸主義の創価教育学における位置づけ

では、「教育態度論」において、教育の諸主義はどのように位置づけられるのだろうか。

複雑極まりなき高等技術たる教導法にあつては、それ等一部分的な一二の主義に偏することなく、多くの場合に於てすべてのものを取り入れて、欠陥や遺漏のないことを期せねばならぬ。蓋し何々主義の教育と標榜して異派を立てる各種のものを詮じつめると、外観は異つて居ても、内容に於いては質の相異にあらずして量の差、程度の差に過ぎないものであるからである。それは互に連絡統合によつて、初めて一全体に形成さるべき部分的のものを、各個の孤立した一全体と誤解して、対抗せしめたのに基づくのである。

(中略)

詰込み教育が悪いとして総てのそれを撤廃することが出来るか。然らば教育の作用は全く停止されざるを得まい。啓発主義を嫌つたとしてもやはり同様であらう。人格主義の教育が如何によいとしても、教材を提供して観察理解せしめ、被教育者の心意を啓発するにあらざれば何事もできまい。所謂感化とは人格者それ自身が教育材料となり、彼等の啓発される手本となるによるのである。斯様に比較考察して見ると、何れも一を以て他を排し、若しくは一を重んじ他を軽んじ、それで完全な教育が遂行されるものでない。何れも完全教育の遂行の為には、軽んずべからざる、要素たるべきものといはねばならぬ³⁰。

この牧口の「教育態度論」における諸主義の位置づけは、教育理論家であり、教育実践家でもある牧口の面目躍如たるの感がある。注入主義も啓発主義も人格主義もその他の主義も、全

体の一要素として位置づけて活用すればよいとの結論に至っている。むしろ、完全に排除してしまうと教育はできないとし、諸主義の違いは質の違いではなく、量の違い、つまり程度の差に過ぎないとするのである。「発動的態度」との関連で言うならば、子どもを「発動的態度」たらしめるために、教師は創価教育学の立場から、諸主義を一要素として活用するということになるだろう。

4. 諸主義と創価教育学の教育態度との比較

さきほど私なりに子どもを「発動的態度」たらしめる教育態度を「有目的有計画的態度」と表現してみたが、ここで改めて詳細を『新教』第6巻第1号掲載の「要項」³¹から確認しよう。諸主義の教育態度と比較した創価教育学の教育態度を9項目にわたって取り上げる。

1. 無計画の注入主義と有計画の指導主義
2. 主観的開發的の旧教育法と系統的法案を具した客観的啓発主義の教育法
3. 虚妄なる人格主義と現実の教師に即した実際的方法主義
4. 秀才標準の放任主義と劣等標準の計画主義
5. 個性尊重の個別指導主義と共通性尊重の全体指導主義
6. 因果法則を意識せざる盲目的追従主義と因果法則に遵う明目的先導主義
7. 偶然的の盲動主義と必然的の明動主義
8. 教師本位の指導主義と子ども本位の指導主義
9. 全面的・全体的・因果同時的なる合理的指導主義の教育法

上記9項目は、原文の趣旨を鑑みたくて、分かりやすい表現に整え修正を入れた。正確な表記、および内容は、『創価教育』第4号に掲載された原文をみていただきたい。傍線は、創価教育学の教育態度に該当するものに付している。以下、「要項」の9項目について、原文に説明があるものはそれを用いて、ない場合は私なりに解釈して説明を付している。

1. 有計画の指導主義は、無計画の注入主義と比較して提示される。従来、注入主義を批判しながら、注入以外に何も工夫がなかった。有計画の指導主義においては、注入すべき教材（知識）は教科書を読み易くすることで補い、教師は理解・応用の指導に注力させる。知識することの指導とそれを生活に応用することの指導、この指導法の研究と熟練とが教師の専門領域（分業価値）であるとす。

2. 系統的法案を具した客観的啓発主義の教育法は、主観的開發的の旧教育法と比較して提示される。注入主義の反動として起きた開発主義・啓発主義の教育法は、断片的な格言の形によって伝わるのみであったため、その精神を会得するだけの根気と研究心のある教師でなければその原意を忠実に再現することが叶わず、一般的には虚妄なる形式として伝わった。客観的な方法を示すことができず、やがては、個性を尊重し、それに対応した個別的方法でなければ教育は出来ないとの主張となるが、結局、託児所等で自然のまま素直に育てるのと大差なく、わがまま放題の自由主義となった³²。それに対して、系統的法案を具した客観的方法を求めて行くのが創価教育学の立場である客観的啓発主義である。

3. 現実の教師に即した実際的方法主義は、理想的な教師を得てこれに任せようとする虚妄なる人格主義と比較して提示される。従来、教師には模範的な人格者が社会から要求されていたが、現実的に人の模範になるような人格者は稀であるため、教師は人格者を装うという虚偽の模範を示してしまっていた。それに対して、創価教育学の立場は、教師とは別に理想的な人格を掲げて、その目標に達する工夫を指導する。

4. 劣等標準の計画主義は、秀才標準の放任主義と比較して提示される。従来の教育は学級

中の秀才階級を相手にして、中等以下の劣等は相手にしない傾向があったが、創価教育学の立場である劣等標準の計画主義は、劣等生を中心として全体の指導をすることを目的とする。

5. 共通性尊重の全体指導主義は、個性尊重の個別指導主義と比較して提示される。個性尊重批判については「Ⅱ. 教育観・教師観の比較検討」でも簡単に触れておいた。牧口は、個性尊重論者が結局のところ、無方法の自由放任主義に堕してしまっている状況に対して批判している。個性を尊重して指導するというのは、聞こえはいいが「個性とは何か」という問題を抱えている。まずは、万人の共通性を育む教育法を確立した上で、それを万人異別の個性に適應するよう实际的に具体化していくというのが、創価教育学の立場である。

6. 因果法則に遵う明目的先導主義は、因果法則を意識せざる盲目的追随主義と比較して提示される。この「因果法則に遵う」とは、学習成績の良結果をもたらした教育方法の成功という原因を見出して、この教育上の因果法則を認識し、これを新たな場合に適用する原則となすことを意味する³³。「明目的先導主義」は、「教育態度論」において「校外教授」を例に分かりやすく説明されている。例えば、校外学習なら、子どもを野外に連れ出す場合に、予め行き先を示し、行ってから何をするかという作業の目的まで明らかにして予め用意しておくというあり方である。

7. 全部の成功を目指す必然的の明動主義は、幾分か成功にも満足する偶然的の盲動主義と比較して提示される。必然的の明動主義は、①学級の一部ではなく全体が対象であり、②費やした労力の幾分かが成功するのではなく、全部が成功しなくてはならない百発百中の教育で、③いつか熟すという他日を期すのではなく、直ちに成功し結果が出る因果同時の教育である。

8. 子ども本位の指導主義は、教師本位の指導主義と比較して提示される。牧口は教育技術の進化史を通観して、教師の活動本位から、子どもの活動本位への交代があったと考える。昔は、教師さえ働けば、子どもはどのようにでもなると速断され、知識を多く注ぎ込めれば勝ちで、消化されるかどうかは等閑に付されていた。牧口は教育学の本当の問題は、教師自身の働き方よりは、子どもをして如何に価値ある働きをなさしめるかの指導法を研究することにあるという。教え方の上手、下手というのは、教師の活動量の多さに拠るのではなく、子どもの活動量の多さに拠るのである³⁴。

9. 以上で見てきた全面的・全体的・因果同時的な合理的指導主義の教育法は、全人類の総経験の成果であり、抽象的概念でありながら具体的観念も充実し、それらの総合統一された首尾一貫した指導方法である。これを創価教育学は強く求めているのである。

「教育態度論」が発表された1936（昭和11）年は、総論編の最終巻と予定されていた『創価教育学体系』第5巻が執筆されているただ中である。牧口は新教育学建設のスローガンを掲げ、種々の教育観を創価教育学の中に位置づけながら、よりよい教育学を求め構築していった。そして「要項」では、9項目にわたって、従来の諸主義と創価教育学の教育態度の比較を行い、創価教育学が求める所は、万人の共通性に適當する一般的な教育方法の抽象的概念であると述べている。この抽象的概念を万人異別の個性に適應するように实际的に具体化するには、どんなに優秀な教師だろうと大変な熟練を要するのだと結論付けた。

おわりに

牧口の教育学的思考は、自らが提示した「経験より出発せよ」「価値を目標とせよ」「経済を原理とせよ」³⁵の三つのスローガンによって端的に示されている。本講演で言うならば特に「経

済を原理とせよ」に着目したい。このスローガンを言い換えるなら、「教師の労力を最小化し、子どもの活動力を最大化する」と表現することが可能だろう。これは教育の放任主義や手抜きを意味しない。教師の専門的領域を特定・確立し、それに注力することである。牧口の言葉で言えば、教師の仕事は、理解と応用の仕方を指導するということになる。そして知識の注入は、教科書等の改良によって補えると考えている。教師の専門的領域として見做しえないものに関しては、他の教育事業によって補うとする。

牧口は、教育機関（教師）の進化論的考察、教育観・教師観の比較検討を行い、自身の教育学における教育観・教師観を明確にした。そこから教師と子どもの関係を表すメタファーとして「歌い手（→囃子方）」と「踊り手（→歌い手・踊り手）」の関係を創出している。

「教育態度論」では、「受け身の態度におくかまた発動的態度たらしめるか」とあるが、どこまでも子どもを目的達成の可能能力の高い「発動的態度」たらしめるように、教師の教育態度をコントロールすることが必要になってくる。完全な教育を遂行するために、この教育態度と学習態度の照応・協調の関係を調整し、全面的・全体的・因果同時的の合理的指導主義の立場から諸主義を位置づけ活用していく。「要項」からは創価教育学が目指そうとしている立場が窺えるだろう。何も取りこぼさず、全てを活かしきって、成果を上げていくために考えられたのが牧口の創価教育学なのである。

なお、「教育態度論」は教育方法ではなく、その準備・序説に位置づけられていることを再確認して、本講演の結びとしたい。

引用文献

- 1 本稿は2022年6月12日に開催された創価大学教育学会の総会（オンライン）で行った記念講演「牧口常三郎は教師と子どもの関係をどのように考えたのか」の原稿に加筆修正を加えたものである。
- 2 岩木勇作「『学生』の起源—教育における呼称の歴史的研究—」（『創価大学大学院紀要』第31集、創価大学、2010年3月、161～184頁）を参照。当該論文は修士論文の要約である。
- 3 岩木勇作『近代日本学校教育の師弟関係の変容と再構築』（東信堂、2020年2月刊、全312頁）を参照。本書は、博士論文に削除修正を加えたものである。
- 4 「教育者」と「被教育者」という表記も、「教育者」が教育の行為者であって「被教育者」はそれを受ける存在といったニュアンスがあるが、教育の関係を表す現代でも一般的に通用している表記であり、本稿の研究対象である牧口自身もこの表記を採用しているため、混乱をさけ便宜上採用している。また本稿では、教育者を代表して「教師」、被教育者を代表して「子ども」という表記を用いている。
- 5 牧口常三郎（1871—1944）は創価教育学会（創価学会の前身）を戸田城外とともに創立。同会の初代会長となる。主著に『人生地理学』、『創価教育学体系』などがある。牧口の生涯については、近年刊行された「創価教育の源流」編纂委員会編『評伝牧口常三郎』（第三文明社、2017年）に詳しく書かれているのでそちらを参照されたい。
- 6 『牧口常三郎全集』第6巻、第三文明社、1983年、45頁参照。以降『牧口常三郎全集』第三文明社版を『牧口全集』第〇巻、と略して表記。
- 7 同44頁、傍線引用者。
- 8 牧口が「教師の仕事」という場合、「卸売り格の大学教授は暫く論外としても、小学校中等学校等に於ける教師の分業に就ては」（『牧口全集』第6巻、246頁）とあるように、基本的には、初等・中等教育段階の学校教員を指している。

- 9 『牧口全集』第5巻、1982年、70～73頁参照。
- 10 同70～71頁、傍線引用者。
- 11 ウィンデルバント著・松原寛訳『ウキンデルバント哲学概論』（イデア書院、1924年）では、「ところで我等が普通習慣的に〔進化について〕考へる処にはある種の傾向が潜んで居る。と云ふのは進化せる状態をばより高く、より深き価値をもつてゐるかのやうに思ふのである。従つて、進化の過程と云へば、簡単なものより複雑へ低き価値より高き価値への進歩を示さうとして居る傾向がある。根本的に云ふならば、之こそ即ちヘルバルト・スペンサーにおける進化論的考察の骨子である。」（182～183頁）と批判的に述べている。
- 12 『牧口全集』第6巻、51～52頁。
- 13 同56頁。
- 14 同57頁。
- 15 同59頁。
- 16 同59～60頁、傍線引用者。
- 17 同283頁参照。
- 18 同287～288頁、傍線引用者。
- 19 同288～289頁、傍線引用者。
- 20 『創価教育学体系・第4巻』復刻版、第三文明社、1979年、巻末頁、傍線引用者、改行位置を「/」で示した。
- 21 『牧口全集』第8巻、1984年、57頁、傍線引用者、改行位置を「/」で示した。
- 22 戸田城外が編集・発行した教育雑誌。「創価教育の源流」編纂委員会編『評伝牧口常三郎』第三文明社、2017年、354～359頁参照。
- 23 『牧口全集』第9巻、1988年、8頁参照。
- 24 同17頁、25頁、35頁、41頁を参照。
- 25 同51頁。
- 26 同8頁、傍線引用者。
- 27 『牧口全集』第6巻、288頁。
- 28 『牧口全集』第9巻、11～12頁、傍線引用者。
- 29 牧口は、「単なる経験に基づく自然的教育法」と「科学的研究に基づく合理的教育法」を区別した場合に、両者の特徴として①盲目的と明目的、②無方針と有方針を挙げている。前者は盲目的・無方針、後者は明目的・有方針の特徴があるとする。『牧口全集』第6巻、456～457頁参照。
- 30 『牧口全集』第9巻、43～46頁、傍線引用者。
- 31 塩原将行「『新教』第6巻第1号掲載の牧口常三郎の論考5編」『創価教育』第4号、創価教育研究所、2011年3月、287～288頁参照。原文には1～10までの番号が付されているが、本稿では内容を検討した上で9項目にまとめた。
- 32 『牧口全集』第9巻、25～30頁参照。
- 33 『牧口全集』第6巻、314頁参照。
- 34 同462～464頁参照。
- 35 『牧口全集』第5巻、27頁。